



# PENSAMIENTO AMBIENTAL LATINOAMERICANO Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

A PESAR DE LLEVAR AÑOS EN DEBATE, LA EDUCACIÓN AMBIENTAL MUESTRA TODAVÍA ENORMES DIFICULTADES PARA INDAGAR SOBRE LA VISIÓN DE MUNDO EUROCÉNTRICA E INTRODUCIR VISIONES Y CONCEPTOS DESDE UN PENSAMIENTO LATINOAMERICANO. EL DESAFÍO ENTONCES ES AVANZAR EN UNA REFUNDACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE NUESTRA REGIÓN, QUE NOS PERMITA DESCOLONIZAR LOS CONOCIMIENTOS Y DESARROLLAR UNA ÉTICA DE LA SUSTENTABILIDAD, UNA ÉTICA DEL CUIDADO DE LA VIDA.





por **SILVINA CORBETTA**. *Politóloga (UBA). Especialista en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable (UNComa-M. Vilte). Doctorado en Ciencias Sociales (UBA). Es capacitadora del Área de Educación Ambiental (EA) en Conectar Igualdad-Escuelas de Innovación. Docente de ética ambiental, ecología política y sociología urbana, en posgrados de universidades nacionales e internacionales y en postítulos docentes. Forma parte del Programa de Formación Permanente del Ministerio de Educación de la Nación-CTERA, para el dictado de temas asociados a Ciudadanía Ambiental en diversas provincias.*

**L**a Educación Ambiental nace de las entrañas mismas de un mundo que ya no puede ocultar la crisis ambiental que atraviesa, una crisis que por cierto debemos expresarla en términos civilizatorios. El Manifiesto por la Vida (2002) la define como *“la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado y negado a las culturas subalternas. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur) mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización”*. Tal su nombre completo, el “Manifiesto por la Vida. Por una ética para la sustentabilidad” surge de las voces del Sur, como una respuesta a la colonialidad del proyecto moderno. La tragedia de los pueblos subordinados ha sido, sin lugar a dudas, asumir el proyecto moderno como universal, cuando en realidad responde a una visión particular; la visión eurocéntrica del mundo. Parafraseando a Walter Mignolo, el problema no es la colonia, el problema es la colonialidad. Es decir, la apropiación de la mentalidad colonial.

Si nos mantenemos en esta perspectiva descubrimos que en parte los enfoques de Educación Ambiental en la región son deudores de un pensamiento ambiental (plural) de corte latinoamericano. Si acordamos, además, que los procesos son largos, nadie se sorprenderá de que llevamos más de 40 años desde que en Estocolmo, en 1972, se formalizara el inicio de la Educación Ambiental, a instancias de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano. En aquel momento, la Recomendación 96 aconsejaba “adoptar las medidas necesarias para implementar un plan internacional de Educación Ambiental, de enfoque interdisciplinario, en la educación formal y no

formal, que abarque todos los niveles del sistema educativo”. Pese al avance que implicaba la enunciación de la Educación Ambiental, la Conferencia de Estocolmo no representó los problemas de nuestra región, y América latina la observó con una acertada desconfianza. Las definiciones estaban circunscritas a las problemáticas ambientales que se derivaban del industrialismo y el despilfarro de los países desarrollados y el concepto de educación emergía de un contexto donde se omitía la desigualdad entre esos países y los países en desarrollo. Así, la Educación Ambiental surgía con el mandato de atender a las problemáticas ecológicas de los países industrializados. Podríamos afirmar que América latina toma posición oficialmente en 1974, a instancias del Seminario sobre Modelos de Utilización de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Estrategias de Desarrollo, en Cocoyoc, México (PNUMA-UNESCO) y a través el *Modelo Mundial Latinoamericano*, publicación de la Fundación Bariloche (Argentina). Emergían así las principales respuestas a Estocolmo y a los *Límites del Crecimiento* (Club de Roma, 1972). El eje de la crítica de los investigadores y académicos de la región era claro; la degradación ambiental se asociaba al modelo de desarrollo. Los latinoamericanos estaban con los ojos puestos en las desigualdades sociales que el desarrollo de los países dominantes infligía sobre el tercer mundo, pero también sobre las asimetrías al interior de los países del Sur, cuestionaban el consumismo, e insistían sobre la necesidad de pensar modelos alternativos respetuosos de las características culturales y ecológicas de cada región. He aquí la clave de la particularidad latinoamericana. El Modelo Mundial Latinoamericano sostenía por su parte que los obstáculos principales para un desarrollo más igualitario no eran de naturaleza ecológica, sino más bien sociopolíticos. La educación, por ende, debía asu-





*El Modelo Mundial Latinoamericano sostenía, por su parte, que los obstáculos principales para un desarrollo más igualitario no eran de naturaleza ecológica, sino más bien sociopolíticos. La educación, por ende, debía asumir una perspectiva crítica, donde a la problemática ambiental se la asociaba más a las desigualdades socioeconómicas que a las problemáticas ecológicas.*

mir una perspectiva crítica, donde a la problemática ambiental se la asociaba más a las desigualdades socioeconómicas que a las problemáticas ecológicas. Hoy, sin duda, esta concepción también se ha desplazado y los problemas regionales se enuncian como conflictos socioambientales. Sobre esto avanzaremos más adelante.

Varios eventos internacionales anteceden y suceden a los mencionados, entre ellos hay que considerar que en 1973 se crea el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), en 1975 se produce el lanzamiento del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) UNESCO-PNUMA, y el Seminario Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA, en Belgrado, Yugoslavia. Desde este último evento surge la Carta de Belgrado donde se expresan las metas, los objetivos y las recomendaciones en materia de Educación Ambiental. La Carta de Belgrado dio un paso importante, reconoció las asimetrías sociales (y territoriales) al interior de los países y entre ellos y el creciente despojo ecológico al que estaban expuestos con efectos diferenciados según los contextos. Desde esta posición se reclama una nueva concepción de desarrollo que respete las particularidades regionales. Así los orígenes de la pobreza, el hambre, la explotación, la dominación, el analfabetismo, la contaminación, se entrelazan como efecto de un desarrollo dominante, donde unos consumen a costa de la pobreza de los otros. Pese a este avance, el rol de la educación queda sobrevalorado: se la insta a trabajar individual y colectivamente para buscar soluciones a los problemas actuales y prevenir los sucesivos. La literatura en la materia describe un discurso pedagógico que tiende a omitir la singularidad de América latina, y trabaja predominantemente con el imaginario de un sujeto urbano, en escenarios educativos formales y escindidos de sus contextos, omite dar cuenta de los procesos de desarrollo comunitario en territorios rurales e indígenas y sobre el rol relevante de los educadores populares.

En 1976, en unos de los momentos de mayor crisis política para la Argentina, se desarrolla en Chosica, Perú, el Taller Subregional de Educación Ambiental para la Enseñanza Secundaria. Se recupera allí la idea de que la problemática ambiental es producto de la desigualdad y se concibe a la educación como una vía para esclarecer las causas de las problemáticas de los países en desarrollo y la proposición de soluciones posibles. La necesidad es la de una Educación Ambiental de carácter integral que vincule los problemas del medio social y natural. Seguidamente, en Bogotá se llevó a cabo la reunión preparatoria de la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental, de Tbilisi (Georgia-URSS). Allí se recupera el

concepto de ecodesarrollo y de ecorregión propuesto por Ignacy Sach y Maurice Strong y se concibe a la educación como un elemento esencial de todo proceso de ecodesarrollo. Los problemas socioambientales emergentes llevaban la reflexión al terreno de la interdisciplina, la complejidad ambiental, la búsqueda de nuevos enfoques, con la atención puesta en las particularidades de nuestros países.

La Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental en Tbilisi en 1977, finalmente, avanza en la definición de los principios pedagógicos y en las grandes orientaciones de la Educación Ambiental. La orientación con la que la conferencia concluye es la de incorporar la dimensión ambiental en todo el sistema educativo (formal, básico y universitario) y en las instancias informales de educación.

Muy cercano a Tbilisi se desarrolla entre 1978 y 1980 un proyecto denominado “Estilos de Desarrollo y Medio Ambiente en la América Latina” que reúne a economistas de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y ecólogos para re-

flexionar sobre la problemática ambiental en América latina. Le siguieron un seminario en Chile (CEPAL-PNUMA) y una publicación en dos volúmenes que recogía las discusiones y propuestas, bajo el mismo título que el proyecto. Los '70 y '80 fueron décadas muy fértiles. América latina les disputa a los países desarrollados las concepciones universales de desarrollo (y de Educación Ambiental) y pugna por marcar las diferencias asociadas a sus particularidades regionales. La convicción era que la heterogeneidad de los sistemas ecológicos y culturales propios debía dar lugar a visiones críticas de los modelos de desarrollo dominantes.

Durante ese tiempo se van gestando, además, espacios de debates, asociaciones y redes, entre las que se cuenta la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe, con sede en el PNUMA y fundada en 1982. La Red constituyó un programa regional de cooperación con promoción de la capacitación, la educación y la formación ambiental donde articulaban gobiernos, universidades, sistemas educativos, asociaciones



profesionales y organizaciones de la sociedad civil. Entre otras actividades, desde la Red se editará más tarde la Colección “Pensamiento Ambiental Latinoamericano”.

En 1987, al Informe Brundtland, publicado con el nombre *Nuestro Futuro Común* (donde se acuña definitivamente la noción de *desarrollo sostenible*) se le responde desde América latina con otro informe: *Nuestra Propia Agenda*. La instalación del concepto de desarrollo sostenible impacta en los sucesivos eventos (cumbres, foros, congresos y seminarios, talleres) y repercute indefectiblemente sobre la Educación Ambiental propiamente dicha. Esta última comienza a experimentar desde el pensamiento hegemónico un desplazamiento –que no sólo es terminológico, sino que es también político– hacia la noción de *Educación para el Desarrollo Sostenible*. Así las cosas, la educación se convierte en el instrumento *para* ese “desarrollo”. Situación que también será fuertemente resistida desde el pensamiento ambiental latinoamericano y que se expuso con fuerza en los distintos congresos iberoamericanos de Educación Ambiental.

*Así los orígenes de la pobreza, el hambre, la explotación, la dominación, el analfabetismo, la contaminación, se entrelazan como efecto de un desarrollo dominante, donde unos consumen a costa de la pobreza de los otros.*

## Avances, tensiones y desafíos de la Educación Ambiental. ¿Qué pasa en los sistemas educativos?

No cabe duda de que existen, a nivel de estudios, de eventos académicos, e incluso de creación de instancias institucionales de investigación en los distintos países, importantes avances. De esto da cuenta el modo en que se instala la idea de “otros modelos de desarrollo” desde una perspectiva ambiental, o el camino recorrido por nociones como racionalidad ambiental, ética ambiental, sustentabilidad, conflictos socioambientales. A nivel de sistemas educativos (obligatorio) la suerte es otra. En todo caso el terreno más fértil ha sido, hasta ahora, el nivel universitario y post-universitario. Pero centrémonos en la educación obligatoria a escala local.

La Educación Ambiental en el sistema educativo de nuestro país entra de la mano de las propuestas de los “contenidos transversales” (Ley Federal de Educación N° 24.195/92 y en 1994 la Resolución N° 37/94 C.F.C. y E) entendiéndose por contenidos transversales los que encierran demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales. La ética se convierte en el encuadre por excelencia de los contenidos transversales, en la medida en que se deben desarrollar actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural. En el diseño curricular, los contenidos transversales estaban especificados diferenciadamente, aunque los abordajes se comprendían en los horarios previstos para áreas o disciplinas, en talleres interdisciplinarios, o a través de proyectos especiales. La misma definición de contenidos transversales aparece en el Documento Serie A. N° 8, Item II, 7, del Ministerio de Cultura y Educación. Algo así como que la transversalidad de los contenidos ambientales alcanzaba a todas las materias (y quizá por ello no alcanzó a nadie lo suficiente).

Antes de seguir, quiero detenerme en la definición de ambiente, como “la relación entre la cultura y los ecosistemas”, o bien, y a riesgo de simplificar, como “la relación entre sociedad y naturaleza”. Visto así, el ambiente no implica sólo el par cultura/ecosistemas (o bien el par sociedad/naturaleza), sino también “la relación” entre ambos. Es decir se incluye al interior de la unidad de estudio un tercer componente que le es propio: “la relación”. *Las partes, la relación, y el todo* se erigen como instancias metodológicas que permiten interpretar la complejidad que la propia relación entre la sociedad y la naturaleza guarda. Esta concepción es heredera de las perspectivas de visión sistémica entre las cuales las ecologistas son las que llevan el mayor camino recorrido.

Hasta acá la transversalidad se convierte en la característica central con que se define a la Educación Ambiental en sí, y a su unidad de estudio: el ambiente. Entonces, si el ambiente es el resultado de una relación compleja (cultura-ecosistema) se exige



para abordarlo una mirada dialogal, colaborativa e integrativa de saberes científicos y experienciales. ¿Hay modo de trabajar una relación compleja desde miradas disciplinares? La interdisciplina, la multidisciplina, en diálogo con saberes experienciales, son imprescindibles para trabajar esos contenidos transversales. No obstante, hay un imprescindible como condición de posibilidad: las escuelas comprometidas en asumir los conflictos ambientales que la atraviesan. Asumir esos conflictos es territorializar la educación y convertirlos en problemas pedagógicos.

A principio de la década del 2000 se sanciona en nuestro país la Ley General de Ambiente N° 25.675. En su Art. 14, señala:

“(…) la Educación Ambiental constituye el instrumento básico para generar en los ciudadanos valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado, propendan a la preservación de los recursos naturales y su utilización sostenible, y mejoren la calidad de vida de la población”. Finalmente, en 2006, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 expresa en su Art. 89, que:

***“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la Educación Ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población. A tal efecto, se definirán en dicho ámbito institucional, utilizando el mecanismo de coordinación que establece el artículo 15 de la Ley [General de Ambiente] N° 25.675 las políticas y estrategias destinadas a incluir la Educación Ambiental en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritario, así como a capacitar a los/as docentes en esta temática”.***

Dos lecturas: por un lado, la ley está atravesada por los debates en torno a la tensión entre la Educación Ambiental (en el sentido latinoamericano) y la Educación para el Desarrollo Sostenible, a la que se hizo mención previamente. Por otro, una lectura procesual nos lleva a indagarnos sobre el grado de dificultad general para disponer “las medidas necesarias” que el artículo de la Ley Nacional de Educación expresa. Porque “las medidas necesarias” implican sin dudas acuerdos internivel (nacional-provincial-federal) e intersectorial a nivel macro (Educación-Ambiente), estrategias interdisciplinarias (a nivel macro, pero también micro; las escuelas), y si además queremos hacerlo coincidir con la noción de ambiente en clave del pensamiento ambiental latinoamericano, se deberán implementar denodados esfuerzos para descolonizar los contenidos curriculares.



Hemos sostenido en otras oportunidades que la Educación Ambiental que nace del pensamiento ambiental latinoamericano tiene resonancias múltiples y reúne epistemes provenientes de la educación popular, de la filosofía de la liberación, de la Teología de la Liberación, de la Red Modernidad/Colonialidad. Se recogen actualmente referencias al Buen Vivir; el *Sumak Kawsay* en kichwua-quechua (Ecuador-Bolivia) o el Vivir Bien, el *Sumak Qamaña*, en aimara (Bolivia). El “paradigma andino” es asumido por varios autores latinoamericanos (pero también de los países desarrollados) y se lo comienza a ver como una posibilidad para el “buen convivir” como lo define Xavier Albo (Bolivia), como una opción a construir según Alberto Acosta (Ecuador), una alternativa al desarrollo como gusta llamarla a Eduardo Gudynas (Uruguay) o incluso como la utopía en la era de la supervivencia, como lo plantea Omar Felipe Giraldo (Colombia). Por lo pronto este enfoque latinoamericano nos abre numerosas



preguntas: ¿en qué medida los avances en materia institucional hacen justicia a los debates que se vienen instrumentando desde la década de los '70 en nuestra región? O ¿por qué la riqueza de los debates latinoamericanistas no se refleja suficientemente en los cambios que debieron darse en los sistemas educativos para “educar” en la escuela? ¿Por qué hablamos de interdisciplina y no podemos hacer interdisciplina? ¿En qué medida el diálogo de saberes (diálogos entre disciplinas y diálogo con saberes experienciales) es posible de ser trabajado en el ámbito escolar? ¿Es posible trabajar profundamente contenidos transversales en un sistema educativo que se organiza por materias?

Las distintas instancias en las que he participado muestran la enorme dificultad para que se implemente una Educación Ambiental territorializada, situada y pensada desde el Sur, que reconozca los saberes indígenas y populares, que sea capaz de trabajar críticamente con el modo de *ser, estar y habitar* nues-

tros territorios rurales y urbanos, que indague sobre la visión de mundo eurocéntrica e investigue otras visiones del mundo de las que América latina puede dar cuenta, que convierta en problemas pedagógicos los conflictos socioambientales que la atraviesan, que identifique los actores, los significados en pugna alrededor de la naturaleza, los dilemas éticos que implica el “desarrollo”, que se pregunte qué pasa cuando un territorio en pugna reviste valor ancestral para un pueblo y valor económico para los impulsores de grandes emprendimientos económicos. Los argumentos con los que se fundamentan los obstáculos para que la educación sea ambiental son variados, pero principalmente son de orden práctico; giran sobre la asignación horaria insuficiente de las materias, docentes que no pueden coincidir en la escuela en el mismo día y a la misma hora para trabajar conjuntamente, “docentes taxi”, baja posibilidad de que la Educación Ambiental se convierta en proyecto institucional, etc. Lo cierto es que no se abren en las escuelas debates sobre los esfuerzos necesarios para el diálogo interdisciplinar e interinstitucional que la Educación Ambiental demanda. Y *no se abren*, porque a nivel de sistemas educativos regionales el tema no logra entrar en la agenda de las políticas educativas.

Por lo pronto, se han multiplicado experiencias desde otros enfoques de Educación Ambiental que no abordan en toda su complejidad los conflictos socioambientales, no instalan concretamente el diálogo interdisciplinar, ni se plantean interrogantes sobre las formas de *ser, estar y habitar* nuestros territorios rurales y urbanos, sino más bien se circunscriben a experiencias puntuales (en tiempo y espacio) sobre la clasificación de residuos, el reciclado de materiales, etc., que son cuestionables en la medida en que no se contextualizan ni plantean el debate sobre el modelo de desarrollo vigente, los modelos alternativos y las particularidades geoculturales que nos caracterizan. Así, la Educación Ambiental desde el pensamiento ambiental latinoamericano se despliega de modo aislado en las escuelas, con mucha soledad y se convierte en lo que con Pablo Sessano titulamos “el saber maldito”.

No cabe duda de que un enfoque de Educación Ambiental desde el pensamiento ambiental latinoamericano implica una refundación de los sistemas educativos de nuestra región, basada en la descolonización de los conocimientos y en las prácticas situadas, gravitadas por el suelo –como diría Rodolfo Kusch–, que nos permitan en primer lugar “descubrirnos” desde la diferencia, valorarnos, visibilizar alternativas al desarrollo que pongan fin a las asimetrías territoriales, indagar en la heterogeneidad de las culturas y los ecosistemas y, por sobre todo, desarrollar una ética de la sustentabilidad, una ética del cuidado de la vida.